

## A MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTO EM SITUAÇÃO DE TRABALHO PROFISSIONAL

Telmo H. Caria

O tema geral que enquadra este artigo é o das relações entre o sistema de educação formal superior, os saberes que se constroem na ação nas situações do quotidiano e as culturas de trabalho de grupos com funções e tarefas semelhantes nas organizações. Através deste tema temos procurado em anteriores escritos promover uma visão transversal entre as ciências da educação, as ciências do trabalho e as ciências cognitivas, ainda que subordinada a uma abordagem sociológica. (CARIA, 2008a, 2007a, 2005a, 2002) Neste artigo, não irei entrar no pormenor de saber como é que estas diferentes contribuições têm sido convocadas e articuladas. Ficaremos por isso apenas por algumas observações gerais que melhor balizam estas contribuições.

À problemática teórica que tem resultado deste encontro interdisciplinar temos chamado *etnossociologia do conhecimento profissional*. A construção deste objecto teórico é o resultado de um trabalho de equipe que se desenvolve desde 1998 - grupo de investigação Análise Social do Saber Profissional em Trabalho Técnico e Intelectual (ASPTI)<sup>1</sup>, sediado no norte de Portugal – e no qual se tem privilegiado a investigação empírica, principalmente de natureza etnográfica, sobre os saberes em contexto de trabalho de vários grupos profissionais: professores do ensino básico (CARIA, 2000, 2007b); professores e técnicos do ensino especial (FILIPE, 2003, 2005, 2008), assistentes sociais (SILVA, 2006, GRANJA, 2008), técnicos (sociólogos, educólogos e psicólogos) de programas de educação de adultos (LOUREIRO, 2005, 2009), enfermeiros (AMENDOEIRA, 1999), técnicos (engenheiros) de extensão agrária (PEREIRA, 2005, 2008a), médicos veterinários (CARIA, 2005b, 2008b) e técnicos (gerontólogos) de prestação de serviços a idosos. (PEREIRA, 2008c, 2008b)

---

<sup>1</sup> Ver o endereço eletrónico <<http://home.utad.pt/~tcaria/aspti/>>

Com base nos resultados destes trabalhos empíricos, temos como objetivo central para este artigo descrever e analisar o que entendemos por mobilização do conhecimento e por saber profissional. Para este efeito, começaremos por clarificar o que entendemos por trabalho profissional e por formas de uso do conhecimento e no final do texto problematizaremos o que entendemos por saber profissional.

## **Trabalho Profissional**

Os grupos profissionais que temos investigado correspondem a profissões cujo poder social e simbólico é afirmado e legitimado a partir das aprendizagens resultantes de uma educação formal superior em ciência, em tecnologia e/ou em outras formas de conhecimento abstrato (filosofia, ideologia política etc). Por formas de conhecimento abstrato deve-se entender as formações discursivas que se expressam na dependência de um texto escrito (ou que se expressam de modo oral por referência a um texto escrito original) e em cuja organização formal podemos reconhecer orientações para a generalização e especialização temática ou problemática do conhecimento, disciplinar ou interdisciplinar, e preocupações com a coerência interna, a sistematicidade e a validade dos argumentos apresentados e desenvolvidos.

Na tradição anglo-americana de pensamento sociológico o poder destas profissões é designado por profissionalismo e desenvolveu-se por referência histórica ao modo de organização profissional dos médicos e advogados. O profissionalismo tende a ser concebido como: (1) capaz de resistir e opor-se aos processos de racionalização técnica e burocrática do trabalho nas organizações; (2) capaz de desenvolver uma ideologia corporativa que o defenderia da lógica do mercado e (3) capaz de participar nos jogos de poder simbólico que definem em cada campo social as políticas públicas e privadas. (MACDONALD, 1995; RODRIGUES, 1997) É certo que as novas políticas públicas do Estado-providência e as formas de trabalho pós-fordistas obrigam a reconfigurações do poder profissional, mas tal não parece implicar a dissolução do profissionalismo e, portanto, a autonomia simbólica e técnica deste trabalho intelectual pode, por hipótese, corresponder, pelo menos em parte, a uma lógica distinta da

lógica da burocracia e da lógica do mercado. (FREIDSON, 200; EVETTS, 2003; LEICHT; FENNEL, 1997)

Esta reconfiguração do poder profissional é em grande parte influenciada pela atual fase de desenvolvimento do capitalismo global, descrita como sociedade de risco (BECK, 1998; SANTOS, 2001), modernização reflexiva (GIDDENS, 1989, 1992; LASH, 2005) e capitalismo informacional. (CASTELLS, 2000) Assim, a relação privilegiada que o trabalho profissional tem com o conhecimento abstrato faz com que estes grupos atuem quase sempre como mediadores e intermediários entre as formas de produção científica e as formas de uso comum deste conhecimento pelos cidadãos. Neste quadro, importa não confundir o trabalho intelectual dos profissionais com o trabalho do analista simbólico (cientistas, planeadores, consultores, peritos, engenheiros de projeto etc), conceptualizado por Robert Reich (1996). Assim, apesar do trabalho profissional poder ser descrito como auto-programável – não rotinizado e centrado na identificação, resolução e intermediação estratégica de problemas instituídos –, ele não se circunscreve ao trabalho de “gabinete e de laboratório”, nem a um trabalho à escala global. O trabalho profissional é um trabalho direto de relações interpessoais com clientes e utentes de serviços, situado em espaços e tempos bem delimitados, ainda que também atuem, tal como os analistas simbólicos, sobre problemas globais e usem objetos simbólicos de modo regular.

O trabalho profissional aplica conhecimento abstrato e por isso pode ser descrito como um trabalho técnico e intelectual. (CARIA, 2005c; DUBREUIL, 2000) Esta dimensão técnica é em grande medida evidenciada porque está enquadrada por prescrições cognitivas e práticas que determinam o sentido e o formato dos problemas sobre os quais se atua e das finalidades e resultados que se pretendem obter. Mas estas prescrições estão sujeitas às crises de legitimidade do capitalismo avançado e à incerteza institucional tendo um impacto muito relevante no modo como se desenvolve o trabalho profissional (PFADENHAUER, 2006; OLGATI, 2006; DUBET, 2002; LUZIO, 2006; SVENSSON, 2006): os problemas em situação de ação apresentam uma complexidade que introduz dúvidas sobre a tipicidade dos diagnósticos e dúvidas sobre a previsibilidade dos efeitos obtidos com as intervenções profissionais; os clientes e utentes dos serviços profissionais apresentam um cada vez maior ceticismo relativamente à autoridade institucional dos profissionais, obrigando a rever as bases em que se fundamentam estas relações de confiança.

Em conclusão, as prescrições cognitivas e práticas ficam à quem das urgências e das exigências do trabalho técnico e intelectual não sendo por isso contraditórias com a sua autonomia simbólica e técnica. Daí que o enquadramento social deste trabalho atue sobre as regulações (públicas ou privadas, cognitivas ou organizacionais) que se encontram à distância e que por isso não determinam os processos, os meios e os juízos que os profissionais são capazes de desenvolver sobre o seu próprio trabalho. (Cf. FOURNIER, 1999; CLOT; FAITA, 2000; LICOPPE, 2008)

### **Recontextualização profissional**

A descrição do trabalho profissional como uma atividade de intermediação e mediação entre as formas de produção científica e as formas de uso comum do saber pelos cidadãos torna pertinente considerar o conceito de *recontextualização* de Basil Bernstein, usado originalmente para teorizar o discurso pedagógico. Este autor distingue (BERNESTEIN, 1990, 1996):

- o campo de produção e as regras de distribuição do discurso – que determinam quem tem condições para ter voz e definir os limites externos e internos da verdade sobre o mundo, numa abordagem muito próxima da de Michel Foucault;
- o campo e as regras de recontextualização do discurso - que determinam o modo como se concretizam as primeiras regras e campos específicos de mobilização de conhecimento e que são capazes de definir “o quê” e o “como” do discurso, permitindo introduzir legitimidade e ordem através de um processo seletivo que define prioridades e temáticas particulares na transmissão de significações sobre o mundo pelos profissionais;
- o campo de reprodução e as regras de avaliação do discurso – que determinam o efeito da transmissão do conhecimento na interação social com os leigos e aprendizes, localizado num espaço e tempo particulares.

Assim, a recontextualização (profissional) do discurso opera entre o nível estrutural (campo de produção) e o nível micro e prático (campo de reprodução), introduzindo especificidade e autonomia no nível intermédio (de recontextualização); aquele que mais se confunde com o trabalho profissional. (LOUREIRO, 2009)

Como dissemos atrás, o trabalho profissional começa por lidar com os problemas sociais que em grande parte já estão codificados e predefinidos (prescritos) pelos “analistas simbólicos” e, portanto, pelo campo de produção discursiva. Mas no campo da prática, na interação com os clientes e utentes dos serviços, os profissionais não se limitam apenas a reproduzir um sistema de análise e de prescrição, de interpretações ou de ações: têm que recontextualizar um sistema de produção de verdade em campos e contextos específicos de relações de poder e controle simbólicos, para serem capazes de agir de um modo legítimo e reconhecidamente competente face à heterogeneidade do social, isto é, têm que saber saber-estar com o “outro”. A recontextualização profissional do conhecimento supõe inscrever o conhecimento em dimensões relacionais e interculturais que podem tanto reproduzir como reestruturar ou reconfigurar relações simbólicas de poder. (Cf. STOER, 1994; CARIA, 2004; LAHIRE, 1998)

Neste sentido, a atividade de recontextualização profissional, na sua autonomia e especificidade, pode ser vista como um trabalho técnico sobre o conhecimento que, no entanto, não implica necessariamente uma inscrição mecânica, dogmática ou instrumental do sentido dos enunciados escritos na interação social: a melhor forma de dar efetividade a uma certa definição do mundo e dos problemas é a de saber agir com aderência às particulares da diversidade cultural dos utentes e clientes.

O desenvolvimento das operações de recontextualização profissional do conhecimento reduz os sistemas de conhecimento abstrato (teorias científicas, ideologias e éticas profissionais) à lógica da ação quotidiana (NUNES, 2000; FORNEL, 1990; LAVE, 1991), deixando de se dar importância ao que é academicamente reconhecido como a forma legítima da teoria: a coerência dos postulados, o rigor dos conceitos, a sistematicidade dos argumentos e a precisão das descrições quantitativas ou qualitativas.

Utiliza-se o conhecimento abstrato de uma forma reflexiva para agir nas instituições (reflexividade institucional) (Cf. GIDDENS, 1992),

mas com usos (competências) que manipulam os conteúdos informativos e abstratos de modo disperso, fragmentado e situacional: a que temos chamado sentido contextual do conhecimento profissional e no qual as prescrições cognitivas e práticas são selecionadas, reorganizadas e internalizadas pelos profissionais, transformando-se em auto-prescrições<sup>2</sup>.

A nossa experiência de investigação no grupo aspti mostra-nos que estas auto-prescrições, para gerarem o sentido contextual do conhecimento profissional, desenvolvem-se por dois caminhos:

- o desenvolvimento da competência reflexiva que permite responder à questão “porque é que acontece isto?” (competência analítico-interpretativa);
- o desenvolvimento da competência reflexiva que permite responder à questão “que finalidade tenho quando faço isto?” ou à questão “o que acontece, está mal porquê” (competência estratégico-deontológica).

A competência estratégica permite ao profissional identificar usos alternativos para os recursos e regras disponíveis por relação a princípios e valores e por relação à procura de uma maior satisfação com os resultados obtidos na interação social. Deste modo, esta competência institucional permite formalizar aquilo que se pode entender como o sistema endógeno de juízos profissionais que fundamentam a socialização dos mais novos em práticas que se consideram modelos exemplares de experiência<sup>3</sup>.

A competência analítica permite ao profissional identificar os fatos e os fenômenos que, dentro da complexidade e singularidade da situa-

---

<sup>2</sup> A utilização dos conceitos de prescrição, tarefa e atividade têm uma inspiração direta na ergonomia francófona desenvolvida a partir dos trabalhos de Yves Schwartz e Yves Clot. Os propósitos deste artigo não nos permite entrar no pormenor destas contribuições (Cf. CARIA, 2008b)

<sup>3</sup> Esta última dimensão da competência estratégica, mais ligada ao sistema de juízos profissionais e à procura de uma maior satisfação com os resultados na interação social, também tem sido designada nalguns dos nossos trabalhos empíricos de competência “deontológico-prudencial” quando por motivações e razões políticas aparece dissociada da dimensão técnico-estratégica esta mais ligada só à eficácia da relação meios-fins.

ção-problema, podem ser explicados a partir de um conhecimento geral sobre as regularidades (estatísticas, estruturais, funcionais ou sistêmicas) que podem ocorrer, fazer reconhecer a legitimidade dos enunciados escritos ou verbais expressos e, portanto, criticar ou reproduzir a autoridade de perito e do analista simbólico, distinguindo-o e ordenando-o por relação com o discurso dos leigos e de outros profissionais.

## Estilos de mobilização do conhecimento

A configuração dos processos reflexivos, associados ao conhecimento abstrato em situação de trabalho, têm sido verificados nos vários estudos empíricos que desenvolvemos na equipe ASPTI, especialmente nos estudos já referenciados da minha autoria sobre os professores e da autoria de Margarida Silva e de Fernando Pereira, respectivamente, sobre assistentes sociais e técnicos extensionistas agrários. Para melhor os sistematizar temos desenvolvido uma tipologia de usos do conhecimento que dá conta destas recontextualizações profissionais, a que chamamos estilos de mobilização do conhecimento.

Linha	Sentido contextual	Competência analítica	Competência estratégica	Estilo de mobilização do conhecimento
1	–	–	–	Ausência de estilo
2	+ ou ++	–	–	Mobilização tradicional
3	–	+	–	Mobilização ideológica
4	–	–	+	Mobilização instrumental
5	–	+	+	Mobilização pericial
6	+	+	–	Mobilização académica
7	+	–	+	Mobilização pragmática
8	+	+	+	Mobilização reflexiva

Quadro 1: Tipologia de estilos de mobilização do conhecimento

Fonte: adaptado de Caria (2002, p. 119, 2007a, p. 232).

Legenda: sinal “++”- existência muito forte; sinal “+”- existência forte; sinal “–”- existência fraca.

Para melhor explicar as nossas hipóteses sobre os estilos de mobilização de conhecimento importa entrar no detalhe do Quadro 1. Começarei por destacar os quatro estilos de mobilização de conhecimento que, por ordem, mais frequentemente são referenciados na bibliografia como usuais no trabalho profissional, a saber:

- a chamada racionalidade técnico-instrumental (linha 4 do Quadro 1): um estilo em que a competência estratégica é sobrevalorizada e em que o conhecimento é instrumentalizado pelo poder político, fato que faz com que o trabalho profissional seja apenas visto como um meio para a realização de fins dados que não são questionados, transformando as opções e alternativas de ação em protocolos estandarizados de procedimento ou modelo de ação fixos, apresentando-os como as únicas formas possíveis de agir adequadamente (Cf. HABERMANS, 1993);
- a chamada racionalidade pericial (linha 5 do Quadro 1): um estilo em que as competências estratégica e analítica são demasiado sobrevalorizadas e, em consequência, a operação de recontextualização é muito limitada, desenvolvendo-se modelos de ação-interpretação que estão pouco atentos à singularidade das situações e aos seus aspectos relacionais e imprevisíveis; este tipo de mobilização do conhecimento é visto pelos leigos e outros profissionais como dogmático, pressupondo-se uma relação de total dependência (de confiança-fé) do cidadão relativamente ao conhecimento abstrato e à ciência. (Cf. MADUREIRA; ROCHA, 2002, GONÇALVES, 2000)
- a chamada profissionalidade reflexiva (linha 8 do quadro 1): um estilo de mobilização do conhecimento (última linha do quadro 1) que supera totalmente as limitações da racionalidade técnico-instrumental e pericial, aceitando-se que o trabalho profissional possa invadir as áreas decisórias e políticas das organizações e que o uso da ciência na sociedade não é apenas uma mera aplicação de princípios e regras gerais, dado implicar um conhecimento experiencial ou uma “arte” que estão atentas às particularidades dos contextos, às incertezas dos sistemas e às configurações singulares das situações-problema. (Cf. SHON, 1998, BARBIER; GALATANU, 2004 BOTERF, 2003)



- a típica racionalidade acadêmica, predominantemente positivista (linha 6 do quadro 1): estilo que supõe uma mobilização de conhecimento no qual a competência analítica é sobrevalorizada ainda que adequadamente validada com dados empíricos contextualizados, mas que carece da subjectividade do autor para que o conhecimento faça sentido quando este tem que agir. (Cf. SANTOS, 2000)

Os restantes três estilos de mobilização de conhecimento, presentes no Quadro 1, são relativos àqueles que, por ordem, mais encontramos no meio profissional dos professores, dos extensionistas agrários e dos assistentes sociais e que, portanto, parecem ser mais comuns nos grupos profissionais menos instituídos que assumem um caráter de ofício, em virtude de não terem na sua educação formal prescrições simbólicas e práticas suficientemente formatadas e estandardizadas para orientar a atividade profissional, a saber:

- a mobilização tradicional (linha 2 do Quadro 1): um estilo que supõe um forte constrangimento da interação social sobre cada indivíduo, permitindo aos pares mais velhos sinalizar e sancionar o que é tido como não usual e não esperado pelo grupo, sendo tal ação reforçada implicitamente por narrativas coletivas de experiência acumulada que referem o que é costume e usual fazer-se e pensar-se localmente;
- a mobilização ideológica (linha 3 do Quadro 1): estilo em que o conhecimento tem principalmente um valor retórico para criticar ou legitimar uma ordem institucional e uma verdade sobre o mundo, desenvolvendo uma competência analítica muito permeável às contradições entre discurso e prática social, em virtude de ser um estilo que quase sempre remete a ação para o que deve ser em geral a verdade e a ordem do/no mundo, e não para o que é possível acontecer e fazer emergir no/do quotidiano;
- a mobilização pragmática (linha 7 do Quadro 1): estilo que supõe uma capacidade analítica reduzida em favor da competência para associar à prática social uma grande procura de

inovação social, inspirada em valores sociais críticos da realidade existente, embora sem capacidade para interpretar os resultados que se vão obtendo e reagir face a eles; traduz-se numa fraca reflexividade *a posteriori* sobre os processos de interação, consequência da não existência de uma linguagem profissional específica, suficientemente precisa e rigorosa para dar conta dos efeitos das regularidades na ação social.

Finalmente, no que se refere à linha 1 do Quadro 1, será importante frisar que quando falamos de mobilização de conhecimento estamos a desenvolver uma problemática teórica que tem como pressuposto algum nível de consciência (prática e/ou discursiva) dos atores sociais sobre o conhecimento que utilizam. Nesta linha de raciocínio, ao indicar-se competências fracas (sinal “-”) em todas as colunas, isso querará dizer que os atores sociais não têm qualquer tipo de consciência sobre o conhecimento em uso.

Este ponto de vista tem como pressuposto teórico que a prática social tem várias modalidades de regulação (CARIA, 2002, 2008a): (a) o *habitus* em que se pressupõe uma prática social pré-reflexiva, sem consciência; (b) a interação social (prática-ação social) em que se pressupõe a consciência prática dos atores sociais; (c) a instituição-campo (conduta social vista como papel social ou posição/tomada de posição num campo social) em que se pressupõe a consciência discursiva dos atores sociais para fazerem reconhecer estatutos sociais e/ou terem o domínio simbólico da prática. Assim, com exceção do indicado para a linha 1, no Quadro 1, os vários estilos de uso do conhecimento pressupõem sempre algum tipo de consciência: uma consciência prática quando o sentido contextual é forte e uma consciência discursiva quando a competência analítica ou estratégica são fortes.

### **Formas de uso do conhecimento e saber**

Em consequência, os processos de mobilização do conhecimento no trabalho profissional não devem ser apenas conceptualizados a partir dos processos de recontextualização, porque esta perspectiva parece ser

analiticamente limitada: o conceito de recontextualização pensa a mobilização do conhecimento profissional a partir de relações sociais (formas de uso do conhecimento) que sobrevalorizam quem oferece e quem transmite o conhecimento (de quem tem a posse de conhecimento) e não a visão de quem procura e de quem aprende (de quem usa conhecimento) na prática social. (BRASSAC, 2007) É uma perspectiva que enfatiza a dependência da reflexividade social do uso do conhecimento abstrato e que apenas procura pôr em evidência as relações estruturais de poder sobre os discursos e não tanto a perspectiva que decorre dos processos sociocognitivos de aprendizagem, ao nível da interação social, e que permitem entrar no detalhe das competências reflexivas que estão inscritas no sentido contextual do conhecimento.

	Conhecimento transmitido	Conhecimento sobre/na ação
Ofertas de Conhecimento	<b>Forma informativa:</b> Conteúdos e ideias gerais, impessoais, simplificados e compactados, expressos em enunciados escritos de modo não reflexivo, cumulativo e com valor efêmero, sem que o contexto da sua produção e construção seja enunciado ou possa ser descoberto (exemplo da maioria dos manuais escolares e dos textos no ciberespaço)	<b>Forma legítima:</b> conhecimento geral e abstrato usado para hierarquizar a cultura (conhecimento como capital) através dos jogos político-ideológicos e dos conflitos de legitimidade existentes nos campos simbólicos e que implicam qualificar a reflexividade dos leigos na dependência dos profissionais de cada campo social.
Procuras de Conhecimento	<b>Forma técnica:</b> conhecimento sobre os princípios e as regras que organizam o uso de ideias e conteúdos abstratas e gerais na resolução de problemas em contexto (designado pela psicologia por pensamento metacognitivo).	<b>Forma situada:</b> conhecimento situado e construído na interação social sobre a singularidade das situações sociais (cognição e ação situadas).

Quadro 2: Tipologia das formas de uso do conhecimento  
Fonte: adaptado de Caria (2007a, 224)

O Quadro 2 procura de modo resumido dar conta desta inversão de perspectivas: a passagem da forma informativa para a situada é sempre mediada por formas técnicas e legítimas de uso do conhecimento que desqualificam as competências na ação dos atores sociais. Portanto, tratam-se de formas que não contêm o saber que emerge da situação, porque pressupõem a estabilidade da verdade sobre o mundo e a previsibilidade da ordem institucional, ao subordinar o conhecimento a hierarquias e a princípios que são exteriores à forma situada do conhecimento.

O incerto, o contingente e o complexo, que exigem o imprevisto e a percepção do risco em situação, apenas podem ser considerados quando o uso do conhecimento está subordinada à lógica da ação situada, orientada por procuras próprias e mediada pela interação social. Ao resultado social da forma situada do conhecimento profissional temos designado de saber profissional.

A recontextualização profissional é a mobilização de conhecimento que parte de um conteúdo informativo legítimo, adaptado à resolução de problemas típicos e tipificados, resultantes de um sistema de produção de verdade sobre o mundo (campo de produção discursivo). O saber profissional é uma forma inversa: parte daquilo que é o domínio prático das situações, que permite improvisar (*habitus*) face a um imprevisto, e procura mobilizar (por transferência de conhecimento) (Cf. FRENAY, 1996; MEIRIEU; DEVELAY, 1996), rotinas do fazer e repertórios de experiência situados, por comparação entre situações relativamente semelhantes; comparações que serão sempre dependentes da intersubjetividade<sup>4</sup>.

O saber profissional ocorre na consciência prática porque, para mobilizar aquilo que é pré-reflexivo no *habitus*, é necessário uma atitude

---

<sup>4</sup> A análise da cognição e da ação situada nas suas relações entre o individual e o coletivo e entre o planeado e o improvisado tem uma extensa bibliografia em psicologia cognitiva, em psicologia cultural e em sociologia pragmática de inspiração etnometodológica. (Cf. GARFINKEL, 2006) Para ter uma visão global sobre as várias correntes teóricas que abordam a cognição situada será de consultar, numa leitura influenciada pela ergonomia francófona: Ver Grison (2004) e Béguin e Clot (2004). No que se refere à psicologia cognitiva será de consultar dois clássicos: Ver Kirsh (1990) e Vera e Simon (1993). Para uma visão teórica global, no âmbito da sociologia, será de interesse consultar: Pharo (1998), Dodier (1993) e Quéré (1987). No âmbito da psicologia cultural salientamos os trabalhos de: Lave (1991) e Lave e Chaiklin (1993).

de reflexiva (não naturalizadora do real) que formalize procedimentos tácitos e explicita linguagens silenciadas. Deste modo, poderemos dizer que a problematização do saber permite requalificar saberes, que em resultado das lutas simbólicas de legitimidade estavam silenciados, e capacitar ações, que em resultado das hierarquias de capital cultural eram periféricas. Isto é, formalizar e explicitar os usos do conhecimento que escapam e estão para além das formas hegemônicas de poder e *controle* simbólicos. Formas situadas de conhecer que circunscrevendo-se aos campos da prática são referidas pelos profissionais experientes como ligadas à sua “intuição” e “arte” de saber-fazer na interação social e ligadas à autonomia técnico-prática da sua atividade.

Em conclusão, para ultrapassar inteiramente as limitações da teoria da recontextualização do conhecimento, importa considerar três afirmações, que exprimem a prioridade do saber e das formas situadas de conhecer sobre o conhecimento abstrato e as formas informativas de conhecer no trabalho profissional (Cf. TOUCHON, 1998):

- o trabalho profissional quando desenvolve um sentido contextual forte faz com que o profissional comece por ser um prático, antes de ser um intelectual, porque o sentido da ação começa por se construir na interação social;
- o sentido contextual forte de uso do conhecimento torna o *saber* autónomo dos processos de legitimação e de hierarquização da cultura, dado ser determinado principalmente pelas procuras e usos práticos dos profissionais;
- o saber de um prático, ainda que se organize no face a face, não tem que se limitar a uma ação apenas localista, especialmente se estamos em presença de um trabalho intelectual que mobiliza/recontextualiza conhecimento abstrato.

### **Dualidade e integração reflexiva na interação social**

Do exposto, penso que poderemos pôr a hipótese de que existe uma dualidade reflexiva no trabalho profissional que se exprime em pro-

cessos de recontextualização e de transferência do conhecimento. Quando estamos perante profissionais experientes a ocorrência e integração desta dualidade tende a exprimir-se através de um sentido contextual forte e, portanto, nestes casos, o saber tem prevalência sobre o conhecimento abstrato na ação.

De um ponto de vista antropológico, a organização de dois tipos qualitativamente diferentes de conhecimento parece ter toda a validade, pois vem de longe na história desta disciplina a ideia de uma dualidade nas mentes sociais (a do primitivo e a do ocidental). Esta abordagem, inicialmente etnocêntrica e dicotômica, tem uma crítica e uma proposta alternativa nos trabalhos de Jack Goody (1987, 1988). Esta perspectiva permitiu mais recentemente abordar mais os fenómenos da aprendizagem da escrita (OLSON, 2002) Permitiu ainda desenvolver em Portugal, através dos trabalhos de Raúl Iturra (1990a, 1990b), uma abordagem antropológica da escolaridade supondo a hipótese de duas mentes sociais - a cultural ligada ao quotidiano escolar e não escolar e a racional-positiva ligada ao positivismo e ao *currículum* escolar oficial - que se podem articular e integrar quando se desenvolvem processos de democratização do conhecimento. Pelo contrário, quando nas relações multiculturais escolares (e no nosso caso entre profissionais e utentes) os processos prevaletentes são de violência simbólica e a dualidade reflexiva transforma-se num dualismo que, como vimos, desvaloriza o saber em favor das formas técnicas e legítimas de uso do conhecimento.

Assim, importa não confundir dualidade com dualismo, porque à luz das considerações apresentadas existe uma prioridade do social sobre o psicológico e do cultural sobre o racional. (COHEIN, 2004) É esta orientação que nos faz valorizar mais no trabalho profissional a mobilização sociocognitiva que transfere conhecimento e menos a mobilização “dominadora” que recontextualiza.

A concepção de uma dualidade reflexiva no uso do conhecimento parece também ter validade para a investigação mais recente em ciências cognitivas, especialmente aquela que tem inspiração fenomenológica (Cf. DAMÁSIO, 1994, CASTRO-CALDAS; REIS, 2000; VARELA, 2003; KARMILOFF-SMITH, 1995, VENTURA et al., 2002; SUN, 2002; BENNETT; HACHER, 2005) e que se apoia na hipótese crítica de rejeitar o dualismo pensamento/ação ou mente/corpo, típica do cognitivismo experimentalista.

Neste âmbito, será de destacar a contribuição de Ron Sun (2002) quando este pormenoriza o funcionamento e a aprendizagem cognitivos na ação quando se manipula conhecimento no quotidiano, sem se ter que convocar formas legítimas ou técnicas de mobilização do conhecimento. Deste modo, este autor permite-nos entrar num maior detalhe sobre duas dimensões do *saber*, dimensões que poderão ser consideradas como competências de explicitação<sup>5</sup> da prática social e que estão contidas nos processos de transferência do conhecimento, a saber:

- as representações que explicitam os significados do que ocorre em situação (na interação social)
- as representações que regulam a prática em situação (na interação social)

<p><b>Mobilização tipo4:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Representações explícitas dos significados (verbalizações)</li> <li>-Representações explícitas dos modos de agir (ação regulada)</li> </ul>	<p><b>Mobilização tipo3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Representações implícitas do sentido da ação (observar para agir)</li> <li>-Representações explícitas dos modos de agir (ação regulada)</li> </ul>
<p><b>Mobilização tipo2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Representações explícitas dos significados contextuais (verbalizações)</li> <li>-Representações implícitas dos modos de agir (prática improvisada)</li> </ul>	<p><b>Mobilização tipo1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Representações implícitas do sentido da ação (observar para agir)</li> <li>-Representações implícitas dos modos de agir (prática improvisada)</li> </ul>

Quadro 3: Modelo de Ron Sun de mobilização do conhecimento em situação

Fonte: Inspirado em Sun (2002, 26) e adaptado de Caria, (2007a, 238).

<sup>5</sup> Segundo Terssac (1998) a prática para ser consciente, para poder ser “saber em situação”, terá que se traduzir numa “competência-explicitação” capaz de gerir as associações entre o “saber-dizer” e “saber-o-que fazer”. Uma bom exemplo, detalhado com várias evidências empíricas, sobre as relações entre o implícito e o explícito na formação dos saberes em interação social poderá ser encontrada em Lacoste (1990).

Ainda segundo Son Run, as ciências cognitivas caíram no erro de pensar que poderia haver uma tradução imediata e automática entre a explicitação/verbalização das representações/significados contextuais (categorizações) e uma explicitação/ formalização das representações que organizam e regulam (regras) as práticas. Assim, a investigação sobre a cognição na ação (saber) constatou que não é por haver uma formalização de regras para a ação que automaticamente temos significações explícitas do sentido da ação em situação, e vice-versa.

O Quadro 3 permite dar conta dos eventuais desfasamentos entre as duas dimensões do saber em situação. Mostra, segundo a minha perspectiva, que o implícito e o prático (posição inferior direita do Quadro 3) pode desenvolver-se tanto em direção a um implícito regulado (posição superior direita do mesmo quadro) como a um explícito improvisado (posição inferior esquerda do mesmo quadro). A equivalência e a integração entre os tipos de representações são apenas uma das modalidades possíveis do funcionamento sociocognitivo (posição superior esquerda do quadro) em situação, mostrando-se que também ao nível das formas situadas de uso do conhecimento pode ocorrer dualidade reflexiva.

Este quadro permite, por hipótese, esclarecer o que se pode entender por um sentido contextual do uso do conhecimento (rever quadro 1). Mais especificamente, por hipóteses, o sentido contextual será tanto mais forte quanto mais o saber é capaz de associar verbalizações e regulações (quadrante superior esquerdo Quadro 3), porque só neste caso é que as competências analítica e estratégica podem encontrar categorias e regras de contexto que possam ser um referencial para processos de recontextualização mais amplos.

Esta hipótese encontrou evidências empíricas a seu favor no meu trabalho etnográfico com professores, quando analisei os processos de interação em reunião formais entre pares. Neste caso, a explicitação de significados e de regras na ação estava associada ao conhecimento abstrato quando as primeiras dependiam do uso da escrita e quando esta cumpria duas condições simultaneamente (CARIA, 2000): (1) a escrita era instrumento reflexivo de formalização de sequências de ação e de negociação de significados no processo de interação social no local; (2) a escrita servia a codificação dos espaços-tempos da instituição escolar através de normas e prescrições abstratas, mas estas eram objeto de



reinterpretações (conceitos institucionais e abstratos que tinham significações apenas com valor contextual) e perversões (uso de regras de ação que estavam em contradição com as finalidades prescritas institucionalmente).

### **A mobilização do saber em situação**

O conjunto das hipóteses decorrentes do Quadro 3, sobre as competências reflexivas capazes de construir o saber profissional em situação começaram por se desenvolver, de modo fragmentado e pontual, no estudo etnográfico sobre professores do ensino básico, já referenciados, da minha autoria. Mas mais recentemente, encontrou outras evidências empíricas a seu favor nos trabalhos etnográficos da equipe ASPTI, também já referenciados, da autoria de Fernando Pereira, José Filipe, Armando Loureiro e Berta Granja.

Em paralelo com o uso de conhecimento abstrato ou, principalmente, na sua ausência, os coletivos de trabalho (presenciais ou em rede) de pares do mesmo grupo profissional desenvolvem narrativas e relatos orais continuados e regulares sobre os acontecimentos e os fenômenos locais, que permitem construir uma memória coletiva sobre o que é normal e natural acontecer nos processos de reciprocidade da interação social entre pares e com “o outro”. Esta competência reflexiva é especialmente acionada quando se está perante processos de mudança institucional, de crise de legitimidade da autoridade profissional ou perante a necessidade de socializar as novas gerações no *ethos* da profissão. O seu propósito principal não é o de controlar a ordem ou de encontrar soluções certas (essas só poderiam estar ao alcance das competências estratégicas ou analíticas), mas sim o de responder (muitas vezes, pela evitação da ação) a questões identitárias e práticas, alertando para perigos e efeitos não desejados ao nível micro: “o que não devemos fazer?”, “o que não é para nós?”, “o que não deve acontecer?”, “o que diz respeito aos outros?” etc.

Temos designado esta competência reflexiva com diferentes denominações, a saber: narrativo-ritual, narrativo-normativa ou narrativo-comunicacional, conforme ela está implicada em maior ou menor grau no desenvolvimento de identidades comunitárias, isto é, tem um maior

ou menor valor simbólico local, traduz-se em maiores ou menores sanções sobre membros do grupo ou é mais ou menos resultante de interações exclusivas entre pares.

No caso desta competência reflexiva ter um forte componente comunitário e emocional, ela tende a assumir uma forma tradicional de conhecimento (ver linha 2 do Quadro 1) e, por isso, a não implicar a explicitação e/ou a formalização de regras e linguagens do saber profissional em situação: os imprevistos e a frustração de expectativas na interação social não são reconhecidos pela consciência prática como novidade (são apenas regulados pelo *habitus*) e para isso são normalizados/naturalizados pela memória coletiva oral. No caso desta componente comunitária e tradicional do saber estar associada a formas de dominação e hierarquização cultural, ela pode traduzir-se no uso de violência simbólica ou física face à desviância ou à estranheza.

No caso desta competência reflexiva ter uma fraca componente comunitária - e de, em consequência, estar inscrita em processos de individualização ou burocratização do trabalho, ainda que inscrito em trabalho coletivo em rede ou a trabalho de equipe multiprofissional – os saberes profissionais tendem a deter-se reflexivamente durante os processos de interação social (reflexividade interativa) nas regras de proceder e nas significações da linguagem verbal e não verbal. Assim, temos verificado que os relatos e as narrativas coletivas da ação são muitas vezes interrompidos quando a “atenção reflexiva” se detém sobre:

- a ambiguidade das categorias de linguagem comum - e as potenciais classificações abstratas e institucionais associadas - de modo a ser-se capaz de entender o imprevisto pela construção de consensos de sentido sobre um “caso”;
- o imprevisto no uso dos recursos disponíveis - e as potenciais alternativas de valores e finalidades abstratos de ação associados - de modo a ser-se capaz de segmentar atos nas rotinas de ação quando se comparam as semelhanças e as diferenças (transferências de conhecimento) entre as situações vividas.

Em ambos os casos, o saber profissional constrói-se, porque a consciência prática, *à posteriori*, reconhece a novidade ocorrida e procura

sobre ela pensar na ação. À “atenção reflexiva” sobre a linguagem temos designado de competência categorial-relacional ou categorial-normativa, conforme, respectivamente, as classificações abstractas e institucionais estão menos ou mais presentes<sup>6</sup>. À “atenção reflexiva” sobre as rotinas temos designado de competência reflexiva procedimental-relacional ou procedimental-prudencial conforme, respectivamente, as finalidades e valores abstratos estão menos ou mais presentes.

### **Hipóteses sobre competências e saberes profissionais**

Este conjunto de considerações sobre as competências reflexivas em situação profissional permitem a partir do modelo de mobilização do saber em situação (Quadro 3) formular as nossas hipóteses sobre a mobilização do saber profissional (Quadro 4).

Para melhor entender o Quadro 4 importará relacioná-lo com o Quadro 3:

- a forma tradicional de mobilização é capaz de explicitar linguagens e regras (principalmente pela negativa, como vimos) nos relatos e narrativas da ação, mas não desenvolve competências categoriais e competências processuais no uso do saber porque a competência narrativa permanece associada ao fluxo da vivência da situação experienciada pelo autor da descrição, sem que este ou os seus interlocutores cheguem a comparar (a transferir conhecimento entre) casos e rotinas em situações diversas;
- a forma consensualista e a forma rotineira de mobilização são capazes de desenvolver competências reflexivas categoriais e processuais de uso do saber porque desenvolvem-se comparações entre casos e rotinas, embora em consequência dos processos de individualização do trabalho – relativos aos cons-

---

<sup>6</sup> Para uma visão geral sobre os processos sociológicos e psicológicos de categorização e classificação do real interessará consultar: Lima (2007) e Quere (1994).

trangimentos do mercado ou da estrutura das organizações - pós-fordistas - haja o risco destas competências só se poderem desenvolver se estiverem associadas a narrativas autobiográficas das experiências profissionais;

- A forma praticista é totalmente implícita e pré-reflexiva, ocorrendo de um modo automático e incorporado e, tal como vimos no Quadro 1 e 3, na ausência de qualquer mobilização de conhecimento.

<p><b>Forma tradicional</b></p> <p>Saber com muito valor prático identitário, associado a competências narrativas sobre as vivências coletivas comunitárias <i>[sentido contextual do uso do conhecimento muito forte]</i></p>	<p><b>Forma rotineira</b></p> <p>Saber capaz de segmentar as rotinas de ação procurando a formalização de regras de ação prática <i>[embrião do estilo pragmático, se associado a competências deontológicas]</i></p>
<p><b>Forma consensualista</b></p> <p>Saber baseado na verbalização de significados e ao mesmo tempo capaz de construir consensos de sentido sobre a singularidade do real <i>[embrião do estilo reflexivo, se associado a competências analíticas]</i></p>	<p><b>Forma praticista</b></p> <p>Ausência de saber prático, dado não haver reconhecimento do novo na situação <i>[prática apenas regulada pelo habitus, com a consequente ausência de mobilização de conhecimento]</i></p>

Quadro 4: Formas de mobilização do saber profissional em situação  
Fonte: Adaptado de Caria (2007a, 240).

Tanto a forma tradicional como as formas biográficas consensualistas e rotineiras de mobilização do saber tendem a cristalizar significações e regras explicitadas e por isso a revelarem-se conservadoras e naturalizadoras do real, anulando as ambiguidades e os imprevistos através da construção de estereótipos, preconceitos e modelos formalistas de procedimento, sem reflexão crítica.

Mas para explicar a maior ou menor explicitação das linguagens e das regras do saber em situação, importa não esquecer as relações sociais mais vastas de poder que afetam a interação social e o modo como ao nível micro os grupos profissionais se posicionam perante a mudança social. Neste quadro, a nossa investigação empírica sobre o saber profissional tem mostrado que é preciso entender como é que as mudanças

sociais - inter-geracionais, intra-geracionais e institucionais - perturbam a interação social dos grupos profissionais, dentro das condições e posições que possuem e ocupam em campos sociais, a saber:

- como e em que medida é que o patrimônio cultural passado (tradição e *habitus*) de um grupo profissional é atualizado face ao desfasamento histórico entre gerações?
- como e em que medida é que a heterogeneidade de origens, capitais e trajetórias sociais contidas num determinado grupo profissional é objeto de um trabalho simbólico de homogeneização que permita recontextualizar conhecimento e competências reflexivas?
- como e em que medida é que as mudanças institucionais e organizacionais, condicionadas por políticas públicas ou privadas, nacionais ou globais, são interpretadas e implementadas pelos atores sociais localmente, tomando por referência as suas significações e rotinas?

Em síntese, os grupos profissionais para poderem gerir os efeitos das mudanças sociais mais vastas precisam de, ao nível micro, desenvolver competências reflexivas na interação social que permitam associar os processos de recontextualização do conhecimento aos saberes em situação profissional. De contrário, como vimos, o trabalho profissional não será capaz de lidar com a complexidade do mundo, nem com a frustração das expectativas de interação, podendo ficar-se pelo dualismo das formas legítimas e técnicas de uso do conhecimento abstrato ou pelo conservadorismo das formas tradicionais e praticistas.

## Referências

AMENDOEIRA, José *A formação em Enfermagem: que conhecimentos? que contextos? Um estudo etno-sociológico*. 1999. Tese (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa.

BARBIER, Jean-Marie; GALATANU, Olga. *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences*. Paris: L'Harmattan, 2004.

BECK, Ulrich. *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós, 1998,

BÉGUIN, Pascal; CLOT, Yves. L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivité*, v. 1, n. 2, p. 35-49, 2004.

BENNETT, M. R.; HACKER, P. M. S. *Fundamentos filosóficos da neurociência*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis, 1996.

\_\_\_\_\_. *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990.

BOTERF, Guy le. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASSAC, Christian. Une vision praxéologique des architectures de connaissances dans les organisations. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, n. 1, p. 121-135, 2007.

CARIA, Telmo H. *A Cultura Profissional dos Professores — o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2000. Versão actualizada e revista da tese com enfoque em Sociologia da Educação defendida no ano 1997 na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

\_\_\_\_\_. O conceito de prática em Bourdieu e a pesquisa em educação. *Educação & Realidade*. V. 28, n. 1, p. 31-48, 2004.

\_\_\_\_\_. Itinerário de aprendizagens sobre o conceito de Saber. *Etnográfica*, v. 11, n. 1, p. 215-249, 2007a.

\_\_\_\_\_. A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação a desenvolver? *Sísifo- Revista de Ciências da Educação*, n. 3, maio/ago. 2007b. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTa01.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Professional culture in veterinarian clinical practice: the construction of an interdisciplinary object. COLLOQUIUM ON PROFESSIONAL GROUPS: TRAJECTORIES, KNOWLEDGE AND REGULATION, 2., 2008, Porto. *Colloquium...* Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2008a No prelo.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005a.

\_\_\_\_\_. Uso do conhecimento, incerteza e interacção no trabalho clínico dos veterinários In: CARIA, Telmo H. (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005b. p. 169-196.

\_\_\_\_\_. Trabalho e conhecimento profissional-técnico: autonomia, subjectividade e mudança social. In: CARIA, Telmo H. (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005c. p.17-42.

\_\_\_\_\_. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*, n. 189, p. 749-773, 2008b.

\_\_\_\_\_. Uso do conhecimento, incerteza e interacção no trabalho clínico dos veterinários. In: CARIA, Telmo H. (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005c. p. 197-231.

\_\_\_\_\_. O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, n. 164, p. 805-831, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. 3v.

CASTRO-CALDAS, Alexandre; REIS, Alexandra. Neuropsicologia do analfabetismo. In: DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; RAMALHO, Glória; COSTA, Armanda (Org.). *Literacia e Sociedade: contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho, 2000. p. 155-184.

CLOT, Yves; FAITA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, n. 4, p. 7-42, 2000.

CONEIN, Bernard. Cogntion distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, n. 124, p. 53-79, 2004.

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Europa-América, 1994.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel ; RAMALHO, Glória; COSTA, Armanda. (Org.). *Literacia e sociedade: contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho, 2000.

DODIER, Nicolas. Les appuis conventionnels de l'action : éléments de pragmatique sociologique. *Réseaux*, n. 62, p. 63-95, 1993.

DUBET, François. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

DUBREUIL, Bertrand. *Imaginário técnico e ética social*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

EVETTS, Julia. The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. *International Sociology*, v. 18, n. 2, p. 395-415, 2003.

FILIPPE, José Pombeiro. Narratividade, reflexividade e legitimidade em educação especial. In: CARIA, Telmo H. (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005. p. 93-139.

\_\_\_\_\_. *Nós: do encontro de experiências à construção de um saber de referência para a coordenação da acção conjunta – uma voz para os educadores*. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

\_\_\_\_\_. Reflexividade interactiva e reflexividade institucional no desenvolvimento profissional de educadores e professores de educação especial.

In: MIDTERM CONFERENCE EUROPE, RC 04., 2003. Lisboa: International Sociological Association. Comunicação apresentada no painel: *Os saberes do trabalho técnico-intelectual nas relações educação, trabalho e ciência*. Mimeografado.

FORNEL, Michel de. Qu'est-ce qu'un expert? Connaissances procédural et declarative dans l'interaction médicale, *Réseaux*, n. 43, p. 59-80, 1990.



FOURNIER, Valérie. The appeal to 'professionalism' as a disciplinary mechanism. *Social Review*, v. 47, n. 2, p. 280-307, 1999.

FREIDSON, Eliot. *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press, 2001.

FRENAY, Mariane. Le transfert des apprentissages. In: BOURGEOIS, Étienne, (Org.). *L'adulte en formation*. Bruxelles, Département de Boeck Université, 1996. p.37-58.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernização*. Oeiras, PI: Celta, 1992.

\_\_\_\_\_. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GONÇALVES, Maria Eduarda. *Cultura científica e participação pública*. Oeiras, PI: Celta, 2000.

GOODY, Jack. *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

\_\_\_\_\_. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa: Edições 70, 1987.

GRANJA, Berta. *Identidade e saber dos Assistentes Sociais*. 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade do Porto.

GRISON, Benoit. Des sciences sociales à l'anthropologie cognitive: les généalogies de la cognition située. *@ctivité*, v. 1, n. 2, p.26-34, 2004.

HABERMAS, Jurgen. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa, Edições 70, 1993.

ITURRA, Raúl. *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990b.

\_\_\_\_\_. *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher, 1990a.

KARMILOFF-SMITH, Annette. *Beyond modularity: a development perspective on cognitive science*. London: The MIT Press, 1995.

KIRSH, David. Preparation et improvisation. *Réseaux*, n. 43, p. 111-120, 1990.

LACOSTE, Michèle. Interaction et compétences différenciées. *Réseaux*, n. 43, p. 81-97, 1990.

LAHIRE, Bernard. *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998.

LASH, Scott. *Crítica de la informacion*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2005.

LAVE, Jean. *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.

\_\_\_\_\_. A selvajaria da mente domesticada. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 46, p.109-134, 1996.

\_\_\_\_\_; CHAIKLIN, Seth. *Understanding practice*. Cambridge University Press, 1993.

LEICHT, Kevin; FENNEL, Mary. The changing organizational context of professional work. *Annual Review of Sociology*, n. 23, p. 213-231, 1997.

LICOPPE, Christian. Dans le carré de l'activité: perspectives internationales sur le travail et l'activité. *Sociologie du Travail*, n. 50, p. 287-302, 2008.

LIMA, Gercina Ângela Borém. Categorização como um processo cognitivo. *Ciências & Cognição*, n. 11, p.156-167, 2007.

LOUREIRO, Armando. O trabalho e o saber dos profissionais-técnicos de educação e formação de adultos. In: CARIA, Telmo H, (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005. p.169-196.

\_\_\_\_\_. O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa. Cascais: Sururu, 2009. Versão reformulada da tese de doutorado em Sociologia da Educação defendida em 2006 na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

LUZIO, Gaia di. A sociological concept of client trust. *Current Sociology*, n. 54, p. 549-564, 2006.

MACDONALD, Keith M. *The sociology of professions*. London: Sage, 1995.

MADUREIRA, C. Novais; ROCHA, Carlos M. As diferentes faces da razão (II): risco, ciência e peritos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 64, p. 81-106, 2002.

MEIRIEU, Philippe; DEVELAY, Michel. Le transfert de connaissances en formation continue. COLLOQUE UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2, 2004. Lyon. *Actes*. Lyon: Centre de Documentation Pédagogique de l'Académie de Lyon, 1996.

NUNES, João Arriscado. Públicos, mediações e construções situadas. In: GONÇALVES, Maria Eduarda (Org.). *Cultura científica e participação pública*. Oeiras, PI: Celta, 2000. p. 81-100.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica, cultura e ciência : os espaço do conhecimento da globalização. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto : Afrontamento, 2001. p. 299-338.

OLGIATI, Vittori. Shifting heuristic in sociological approach to professional trustworthiness: the sociology of science. *Current Sociology*, n. 54, p. 533-547, 2006.

OLSON, David. *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

PEREIRA, Fernando. Gerontólogo: a construção de uma nova profissão na área da saúde. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2008c.

\_\_\_\_\_. Gerontólogo: motivações e escolhas de uma nova profissão na área da saúde. In: WORKSHOP INTERNACIONAL A PROFISSÃO COMO VOCAÇÃO. 2008, Lisboa. *Workshop...* Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Identidades profissionais, trabalho técnico e associativismo agrário em Trás-os-Montes e Alto Douro*. Cascais: Sururu Produções Culturais, 2008a. Versão reformulada da tese de doutoramento em

Ciências Sociais, defendida em 2004 na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

\_\_\_\_\_. Os saberes profissionais-técnicos em associações e cooperativas agrárias. In: CARIA, Telmo H. (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005. p. 141-167.

PFADENHAUER, Michaela . Crisis and decline?: problems of legitimation and loss of trust in modern professionalism. *Current Sociology*, n. 54, 565-578, 2006.

PHARO, Patrick; BOUVIER, Alban; BORZEIX, Anni. *Sociologie et connaissances*. Paris: CNRS Editions, 1998.

QUÉRÉ, Louis. L'argument sociologique de Garfinkel. *Réseaux*, n. 27, p. 97-136, 1987.

\_\_\_\_\_. (Org.). *L'enquete sur les catégories: de Durkheim a Sacks*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1994.

REICH, Robert. *O trabalho das nações*. Lisboa: Quetzal, 1996.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. *Sociologia das profissões*. Lisboa: Celta, 1997.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000.

\_\_\_\_\_. Os processos de globalização. In: \_\_\_\_\_. *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto, Afrontamento, 2001. pp.31-106.

SCHON, Donald. *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

SILVA, Margarida Santos. *História e conhecimento profissional em Serviço Social: o caso da Escola do Porto (1960-1974)*. 2006. Tese (Doutorado em Master en Service Social) - Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

STOER, Stephen. Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 1, p. 7-28, 1994.

SUN, Ron. *Duality of mind. A bottom up approach toward cognition*. Lawrence: Erlbaum Associates, Publishers, 2002.

SVENSSON, Lennart G. New professionalism, trust and competence: some conceptual remarks and empirical data. *Current Sociology*, n. 54, p. 579-593, 2006.

TERSSAC, Gilbert de. Savoir, compétences et travail. In: BARBIER, Jean-Marie (Org.). *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1998. p. 223-248.

TOUCHON, François-Victor. Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In: BARBIER, Jean-Marie (Org.). *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1998. p. 249-274.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VENTURA, Paulo et al. *A organização da memória semântica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

VERA, Alonso H.; SIMON, Herbert A. Situated action: a symbolic interpretation. *Cognitive Science*, n. 17, p. 7-48, 1993.